



DIVERSIDADE E COLONIALIDADE EM GRAJAÚ-MA:

Desafios para a formação de professores

Ramon Luis de Santana Alcântara

Doutor em Políticas Públicas e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus de Grajaú.
ramon.lsa@ufma.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir os resultados de uma pesquisa de doutorado que buscou problematizar os desafios da formação de professores para a diversidade no município de Grajaú, Maranhão. As noções de diversidade e colonialidade são operacionalizadas a fim de configurar um cenário específico de relações de diferenciações. Observação etnográfica, análise documental e a utilização de uma disciplina foram os procedimentos metodológicos utilizados. Como resultado, apresenta-se a matriz colonial do preconceito em Grajaú como fundamento dos discursos acerca das múltiplas dimensões da diversidade. Há também o estabelecimento de desafios para a Universidade Federal do Maranhão repensar suas propostas de formação de professores no município.

Palavras-chave: Diversidade; Colonialidade; Formação de Professores.

DIVERSITY AND COLONIALITY AT GRAJAÚ-MA:

Challenges to teachers training

ABSTRACT

This article aims to discuss the results of a doctoral research that sought to discuss the challenges of teacher training for diversity in the city of Grajaú, Maranhão. The notions of diversity and coloniality are operationalized in order to set a specific scenario of differentiation relations. Ethnographic observation, document analysis and the use of a discipline were the methodological procedures used. As a result, presents the colonial die of prejudice in Grajaú as the foundation of speeches about multiple dimensions of diversity. There is also the establishment of challenges for the Federal University of Maranhão rethink their teacher training proposals in the city.

Keywords: Diversity; Coloniality; Training of teachers.

INTRODUÇÃO: contexto da pesquisa

Este artigo versa sobre os resultados de minha pesquisa de doutorado, realizada entre os anos de 2011 e 2015, no município de Grajaú, estado do Maranhão. Na oportunidade, tinha como objetivo geral problematizar os desafios da formação de professores para a diversidade no contexto local. Utilizei-me da proposta metodológica de pesquisa-ação desenvolvida por Santos (2008), na qual defende que a produção de conhecimento de uma pesquisa deve se pautar nos interesses sociais e científicos, garantindo que os saberes populares atuem em conjunto com o conhecimento científico, em uma ecologia dos saberes. Para tal, fiz uso de três procedimentos metodológicos: observação etnográfica, análise documental e a utilização de uma disciplina curricular.

Realizei uma observação etnográfica, à luz de Da Matta (1978), durante os quatro anos de pesquisa, utilizando principalmente as conversas informais com alunos e professores dos cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Ciências Naturais do Campus de Grajaú da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bem como também com grajauenses em geral (professores da rede de ensino municipal; funcionários de bares, restaurantes, hotéis; mototaxistas; entre outros). Através deste procedimento, pude participar da construção sociocultural dos moradores de Grajaú acerca das temáticas da diversidade, tais como as questões étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, geopolítica, entre outras. O objetivo da prática etnográfica foi estar imerso no cotidiano grajauense, seja nos espaços da cidade, seja especificamente no contexto da universidade, a fim de poder vivenciar seus discursos e práticas em torno das relações de diferenciações que configuram a diversidade (BHABHA, 1998).

No que tange, notadamente, à análise discursiva da UFMA acerca das questões da diversidade, fiz uso da prática da análise documental. Parti dos dispositivos do Estado que se propõem a falar sobre a interface entre educação e diversidade, para então entender como os cursos da UFMA em Grajaú foram construídos abordando ou não as especificidades da diversidade local. A análise discursiva englobou, inicialmente, as concepções de diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Superior (SESU), através de seus programas voltados para pensar a diversidade no ensino superior e as políticas de formação de professores para a diversidade. Em linhas gerais, a diversidade aparece no discurso do Estado ou sob a lógica da ausência ou sob a lógica do disciplinamento. Ausência, no sentido de se tratar de políticas de acesso e permanência de sujeitos históricos excluídos das instituições escolares, mas nunca da problematização do lugar que esses

sujeitos ocupam na sociedade a partir de suas diferenças. Também foram analisados os lugares que as dimensões da diversidade ocupam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), através da proposta da abordagem transversal das temáticas da diferença nas escolas. Os PCN subjagam a questão da diversidade a um ideário de identidade nacional única, busca-se conformar a diversidade a uma suposta brasilidade, desta forma reafirmando a exclusão das diferenças nas práticas escolares. Por fim, realizei a análise da proposta (ou ausência desta) da UFMA para formar professores em seus dois cursos de licenciaturas no Campus de Grajaú, no que diz respeito à compreensão da diversidade local. Para tanto, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos foram analisados, assim como suas respectivas matrizes curriculares. Sobre a abordagem da UFMA, analiso que pouco ou nada os documentos oficiais versam sobre a diversidade local. O que pude observar foram ações pontuais de alguns professores, apontando que a diversidade só é tratada no Campus sob o viés instituinte, nunca pelo instituído.

O terceiro procedimento metodológico se propôs a ter um contato mais aproximado com os discursos acerca da diversidade que os prováveis futuros professores de Grajaú estavam construindo durante seu processo de formação. Utilizei-me de uma disciplina curricular de 60 horas, intitulada “Educação para a diversidade” com alunos do quinto semestre, à época, nos dois cursos (Ciências Humanas e Ciências Naturais), totalizando neste procedimento 48 sujeitos participantes. Aqui, através de um planejamento temático, discutimos acerca de várias questões que envolvem as múltiplas dimensões da diversidade, tais como, por exemplo, a questão étnico-racial e o problema do racismo contra negros, ou a questão da sexualidade e o confronto entre uma heteronormatividade religiosa e a diversidade sexual. Ao final do semestre, os alunos haviam expressado diversas concepções acerca de questões como essas, envolvendo também, a invisibilidade indígena, um tipo de código de conduta sobre a mulher, o preconceito contra pessoas oriundas da zona rural, além de outros temas que configuraram como a multidimensionalidade da diversidade se apresentava em Grajaú, marcada pelo seu oposto: a presença de uma matriz colonial do preconceito.

Este presente artigo, desta forma, visa apresentar brevemente estes resultados, buscando discutir esse binômio diversidade/colonialidade no contexto de Grajaú, pautando este debate na perspectiva da formação de professores diante do desafio da educação para a diversidade. O texto está organizado, além dessa contextualização da pesquisa, em um momento onde o município de Grajaú é caracterizado pela sua rica diversidade; na análise da matriz colonial do preconceito presente na região; e por fim, na tomada desse binômio

diversidade/colonialidade como desafiante para a UFMA em seu objetivo de formar professores com o compromisso social de respeito às diferenças.

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA DIVERSIDADE EM GRAJAÚ

Grajaú, com pouco mais de duzentos anos de fundação, localiza-se no centro-sul do Maranhão, constitui fronteiras com terras indígenas e é marcado, historicamente, por conflitos étnicos. O conflito entre “brancos” e “índios” aponta para uma questão de intolerância. Só por esse fator, uma pesquisa que traz à tona o questionamento da formação de professores para a diversidade já se justifica. Entretanto, em pouco mais de quatro anos de docência no Campus da UFMA em Grajaú, outros aspectos acerca da diversidade se apresentaram. Trata-se de uma região na qual há intensa imigração de famílias do Centro-Oeste e Sul do país, que se configuram como a elite do município. Vinculado a esse fato, há também um mascaramento de conflitos étnico-raciais em relação aos negros. Nos discursos de alguns alunos nos debates em sala de aula, bem como em conversas informais com grajauenses, o racismo velado não tardou a aparecer. Outras questões como homofobia, machismo e demais formas de discriminação também aparecem com certa constância no cotidiano.

Segundo o Censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em Grajaú vivem mais de 60 mil habitantes. Especialmente no que diz respeito à caracterização da população quanto a “cor ou raça” (termos utilizados pelo IBGE e que podem indicar a questão étnico-racial), na população geral de Grajaú, estima-se que há 476 pessoas que se declaram “amarelas”, 15.369 pessoas que se declaram “brancas”, 4.135 pessoas que se declaram “indígenas”, 37.430 pessoas que se declaram “pardas” e 4.483 pessoas que se declaram “pretas” (IBGE, 2014). Tomo o entendimento que a população negra¹ brasileira é composta por “pardos” e “pretos”, como destaca Osorio (2003). Desta forma, pode-se resumir a população grajauense em: 15.845 pessoas brancas, 4.135 pessoas indígenas e 41.913 pessoas negras. Esses dados, tomando a população total de Grajaú em 2010² de 62.093, percentualmente equivalem, aproximadamente, a 67,5% de negros; 25,5% de brancos; e 7% de índios.

¹ Existe uma discussão corrente sobre as categorias de classificação por “cor ou raça” do IBGE e uma recusa histórica do negro em se declarar “preto”, resultando em um maior número de pessoas “pardas” nas pesquisas.

² O IBGE fez uma estimativa que em 2014 a população total de Grajaú fosse 66.732 pessoas (IBGE, 2014).

Então, os negros constituem 2/3 da população. Não que a quantidade seja ponto de corte para se avaliar a importância de questões cruciais como o racismo. Porém, é salutar marcar que em uma cidade com uma população relativamente pequena, tratar da valoração negativa de 2/3 da população deveria ser central para quaisquer preocupações nesta sociedade.

Os dados de 2010 do IBGE revelam, entre outros elementos, que da totalidade da população negra em Grajaú, apenas 0,4% são empregadores, 6,6% trabalham com carteira assinada, 9,5% recebem mais que um salário mínimo. Comparativamente, da totalidade da população branca em Grajaú, 0,5% são empregadores, 7,9% trabalham com carteira assinada, 17,2% recebem mais que um salário mínimo. Percebe-se através dos dados do IBGE que invariavelmente os números relativos à população branca em Grajaú, no que tange ao trabalho e renda, são superiores aos da população negra (IBGE, 2014).

Embora os discursos de alguns, acerca da realidade atual, tendam para uma amenização do racismo na cidade, pude vivenciar e observar que ainda é muito presente no cotidiano desta. Mesmo o IBGE apresentando que 2/3 da população da cidade é negra, esta ainda é vista como “estranha” em determinados lugares, como se não pudesse estar em certos ambientes.

Os dados do censo demográfico do IBGE também revelam alguns indícios sobre a questão. Da totalidade da população negra, aproximadamente 1,2% possuem ensino superior completo, 8,2% possuem ensino médio completo, 12,6% possuem apenas o fundamental completo, enquanto 58% não têm instrução ou possuem o fundamental incompleto. Da totalidade da população branca, aproximadamente 3,3% possuem ensino superior completo, 12,4% possuem ensino médio completo, 13,1% possuem apenas o fundamental completo, enquanto 45,6% não têm instrução ou possuem o fundamental incompleto (IBGE, 2014). Considero esses dados preocupantes, no âmbito geral, pois aproximadamente metade da população se configura sem instrução ou com apenas o fundamental incompleto. Vale destacar que esses dados são do censo de 2010 e que a UFMA, por exemplo, neste mesmo ano passou a oferecer 120 vagas anuais. Mas a questão é, acima de tudo, do nível da educação básica. Vale enfatizar que mesmo os dados sendo alarmantes no que se refere à população como um todo, novamente os números que se referem à população negra, invariavelmente, estão abaixo daqueles que se referem à população branca, o que denota a existência de racismo no âmbito escolar, seja ele na entrada, na permanência, na oferta, no incentivo, nas condições para que os negros frequentem a escola em Grajaú.

O município é atravessado por uma rodovia federal, possibilitando a passagem de pessoas das mais variadas regiões do país. Essas origens culturais diversas se destringem em Grajaú. Observando o cotidiano das relações sociais, percebi como a questão socioeconômica reproduz a história mais geral do Brasil, com maior concentração de negros entre as camadas mais populares. Por outro lado, os empresários da cidade originam-se de outras regiões, principalmente a central e sul do país. Isso marca na cidade uma valoração, para baixo, da pessoa negra, vinculada ao status econômico. Não raro, percebia o espanto e a curiosidade de alguns ao saber que eu, negro, era professor da universidade, uma posição profissional de valor entre os grajauenses.

Mas a questão da organização do status econômico por questão étnica e geopolítica não encerra toda a discussão sobre a temática no município. Existem as questões que estão relacionadas à terra dos remanescentes de comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos que está dentro do município e à relação histórica entre índios e não índios. A comunidade Santo Antônio dos Pretos parece ter menor impacto, quando a questão é o estudo das diferenças em Grajaú, pela sua invisibilidade social (SANTOS, 2010). Muitas pessoas nem sabiam que a região tinha uma terra de remanescentes de comunidade quilombola, sendo isso uma possível causa do desinteresse pelo debate.

O não reconhecimento, a negação da existência, como uma forma de negação do outro, apresenta-se em Grajaú quando a questão envolve os negros nas zonas rurais, muitas vezes “confundidos” e identificados como os demais agricultores, homens do campo. O que só dá mais visibilidade, a meu ver, ao racismo que impera na cidade e que se apresenta mais incisivo com os negros urbanos. Na oportunidade desta pesquisa, por ser negro, pude vivenciar situações e falas sintomáticas, aproximando-se muito ao fetiche colonial que Fanon (2008) aponta (“Olha, um negro!”), configurando o negro como um estrangeiro à cidade. Mesmo nas falas mais elogiosas, a questão da negritude aparecia como problemática, como “vocês, pessoas de cor, são lindos” soando com um tom “nunca vi isso por aqui, mas que curioso”, demarcando um estranhamento social.

Mas de fato, de forma mais gritante, a relação interétnica que envolve índios e não-índios configura-se como a mais problemática para o município, na percepção dos grajauenses. No município de Grajaú há terras indígenas *Tentehar*/Guajajara, inclusive uma delas situa-se na sede do município. Historicamente, as relações com índios têm sido conflituosas. A própria criação do município se deu pelo viés do conflito, como aponta Coelho (2002, p. 105, grifo meu), citando a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros de 1957 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde diz que “[...] o atual

município de Grajaú foi, quando de sua fundação e conservação, *uma das maiores conquistas da civilização sobre os indígenas* nos sertões do Maranhão”. Esse sentimento de “conquista da civilização” sobre “selvagens” e “primitivos” ressoa até hoje na cidade. Onde índios ainda são vistos como povos atrasados, ignorantes, sujos, deseducados. Esse pensamento que marca a fundação e a história de Grajaú, expressa a *colonialidade* (CASTRO-GÓMEZ, 2012) que se estende pelo país. Herança do período em que os portugueses chegaram por aqui, que cultivamos no presente. Tudo que destoa dos valores europeus, seja de ordem étnica, religiosa, moral, sexual, é visto como “primitivo” e “atrasado”. Esse sentimento de que os “civilizados” precisam conquistar as terras subutilizadas dos índios para produzir a modernidade expressa essa herança colonial tão contemporânea.

No tocante aos conflitos entre índios e não-índios, foram conflitos sérios, que envolveram vidas e tomadas de territórios (COELHO, 2002). Aparentemente, a situação atual é marcada por uma paz ou uma guerra em suspensão, que pode voltar a se romper a qualquer instante. Quase todo dia se escuta uma história sobre conflitos envolvendo os povos indígenas. Há relatos de saques de carros e caminhões, pois para chegar à cidade, a rodovia federal passa por dentro de uma terra indígena. Duas situações vivenciadas por mim podem funcionar como ponto de reflexão. A primeira ocorreu indo a Grajaú de carro. Quando chegamos à terra indígena, crianças se posicionam pedindo dinheiro, com uma corda esticada barrando a passagem, como se fosse um pedágio, ou tapando com terra os buracos da estrada, simulando um serviço prestado que deveria ser pago. Essa cena, em um primeiro momento, causou-me espanto, pois não tinha ainda conhecimento dessa situação. Meu sentimento foi de indignação por visualizar neste “pedágio” ou “serviço prestado” uma situação de mendicância. Porém, para alguns grajauenses, esses “pedágios” funcionam como um assalto e não tarda muito para você encontrar casos de pessoas que foram paradas à força nesse “pedágio”, e viram sair do mato índios adultos armados.

A outra situação, vivenciei indo de ônibus, na madrugada. Quando chegamos à entrada da terra indígena, vimos uma fila de ônibus, carros e caminhões parados. Todos entraram em pânico e a notícia que corria entre os motoristas era de que os ônibus e os caminhões estavam sendo saqueados, no meio da terra indígena, pelos índios. Ficamos quase duas horas parados sem informação, sem saber se realmente estavam ocorrendo os saques. Até que o motorista decidiu ir em frente e nada aconteceu. No outro dia, procurei saber na cidade alguma notícia e ninguém sabia de nada. Essas duas situações tocam o ponto que penso ser o mais importante para este trabalho no que diz respeito à questão indígena. Penso que o imaginário popular construído historicamente sobre o índio pauta

bastante a forma como essas relações são travadas hoje. O preconceito faz com que se analise o “pedágio” como um assalto, como se crie um boato sobre saques gerando pânico em todos em plena madrugada.

No que se refere à questão indígena, os dados do Censo de 2010 do IBGE revelam que do total de 4.135 índios estimados pelo instituto, pouco menos de 150 recebem mais de um salário mínimo. Vale destacar que a cultura *Tentehar* é marcada por uma sociedade sem assalariamento, sendo esse tipo de relação comercial é estabelecida e imposta pelos não-índios. Aponta ainda que mais da metade, aproximadamente 2.148 índios são considerados “sem instrução”. Esses dados precisam ser relativizados pois o que os não-índios consideram como “instrução” é a conclusão mínima do ensino fundamental. Nas culturas dos povos indígenas, o valor dado à escola é diferenciado daquele dado pelos não-índios. A educação indígena tradicional não pressupõe a necessidade de frequentar uma instituição e receber um certificado de escolarização. Entretanto, esse dado da instrução, associado a outros como renda e emprego, revelam o desnível socioeconômico existente em Grajaú entre índios e não-índios, tal qual já se apresentava entre brancos e negros. Isso nos permite apontar que há um problema social no município atravessado pela questão étnico-racial. Problema esse que está diretamente ligado às preocupações da Educação.

Ainda demarcando as questões da diversidade, temos uma cidade muito religiosa, com predominância do cristianismo, em suas vertentes evangélica e católica (aproximadamente 94% da população, segundo Censo de 2010) (IBGE, 2014). Uma análise construída a partir da pesquisa aponta que estas religiões, principalmente a evangélica, pautam a concepção que se tem sobre a homossexualidade. Na cidade há forte presença da homofobia, em vários meios sociais e, inclusive, na universidade. Essa intolerância a uma orientação sexual diferente da heterossexual não difere do que observamos no país, mas em relação ao preconceito contra negros, pobres, indígenas, há a especificidade de ser explícito, declarado enfaticamente pelas pessoas com as quais pude conversar. Há sempre o fundamento religioso como base de valor.

Outras questões como o machismo ou mesmo a percepção da pessoa com deficiência como um incapaz, apresentaram-se em minhas análises, apontando Grajaú como um cenário muito interessante para se problematizar a questão da diversidade. No que diz respeito à questão do gênero, dos 31.696 homens em Grajaú 46,4% é economicamente ativa, sendo que das 30.397 mulheres, somente 26,8% são economicamente ativas. Um dado mais preocupante revela que a razão entre o “rendimento médio” das mulheres em relação ao dos homens em Grajaú é de 55,5%, o que

equivale a dizer que em média a mulher recebe quase metade do salário do homem. A título de parâmetro, esse dado da razão do “rendimento médio” entre os gêneros no Brasil estava em 68%.

Já no que se refere às pessoas com deficiência no município, elas representam cerca de 15.000 habitantes, na sua maioria com deficiências visuais, auditivas e motoras. Um número significativo, invisível no cenário político e social. Em uma reunião com a então gestora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, em 2013, diagnostiquei que o cenário da política educacional para as pessoas com deficiência em Grajaú assemelhava-se àqueles discutidos por pesquisadores na década de 90 (marcado pela desresponsabilização do Estado, pela exclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares públicas e pela primazia do assistencialismo das instituições filantrópicas). Percebi que pouco mudou em Grajaú até hoje, tomando como parâmetro as alterações na área que ocorreram em nível nacional, na primeira década dos anos 2000.

Esse espaço da diversidade apresenta em suas contradições a discriminação, o preconceito, a invisibilidade e a desigualdade. Os dados apresentados acima, são ilustrativos para se pensar como, ao modo de nossa herança colonial, diversidade se associou a desigualdade no Brasil. Em Grajaú essa associação é visível, aos índios, negros, mulheres e todos aqueles outsiders (ELIAS & SCOTSON, 2000) invariavelmente é reduzido ou dificultado seu acesso aos direitos básicos. Como destaca Capelo (2013, p. 20), “essa ordem é legitimada socialmente pela tolerância romântica que alimenta as relações de poder”. O que temos é uma invariável perpetuação da discriminação e da desigualdade, travestidas, em certas ocasiões de tolerância. Como continua a autora, “as desigualdades sociais estão vinculadas às diversidades que têm a ver com as diferenças entre os grupos sociais” (CAPELO, 2013, p. 25). Arrisco ir além, penso, com Quijano (2005) que a *colonialidade* do poder e a desigualdade se sustentam sobre as diferenças. Esse quadro expande minhas preocupações não somente para discutir formação de professores que compreendam a cultura indígena ou que respeite a orientação homossexual de um determinado aluno, mas que problematize a reprodução desses dados apontados pelo IBGE e de outros que denunciam a equação entre diversidade e desigualdade (CAPELO, 2013).

O Brasil é um país plural e multicultural, com diferentes etnias, orientações sexuais, religiões e etc., mas marcado pelo viés colonial preconceituoso e discriminatório. Nesse sentido, Grajaú, pela vivacidade dessas diferenças e desse viés colonial, configura um espaço valioso para se pensar a diversidade no país. Neste contexto foram formadas as subjetividades e identidades dos participantes desta pesquisa, e onde os futuros professores

em Grajaú vão atuar, formando crianças e jovens. Esse trabalho se situa numa percepção que o município é marcado positivamente como um espaço multicultural e de uma viva diversidade; porém, negativamente, por sufocar, em um tensionamento característico da nossa herança colonial, a diversidade.

A MATRIZ COLONIAL DO PRECONCEITO EM GRAJAÚ

Construí minha pesquisa com base em uma afirmação de Castells (2010), que postula a expansão da diversidade e do pluralismo cultural na contemporaneidade da sociedade em rede que vivemos. Procurei pensar a diversidade no contexto da formação de professores estabelecendo um diálogo com autores da crítica pós-colonial, em especial com o Bhabha (1998) e seu debate acerca do hibridismo cultural, também em expansão, e a luta que se estabelece nas diferenças culturais. Nesse sentido, parti do pressuposto de que, conforme historiadores e pesquisadores da educação apontam, por exemplo Arroyo (2012), as concepções e práticas educativas estiveram sempre fundamentadas em um saber-poder que era formulado no sentido de subalternizar e colonizar determinados grupos sociais, tais como os povos indígenas, negros, filhos de trabalhadores, entre outros. O sujeito da pedagogia, não raro, é o sujeito branco, católico, heterossexual, masculino, burguês, “normal”. Todos aqueles que se diferenciam deste padrão são tidos como “perigosos” (FOUCAULT, 2001). Precisam ser corrigidos ou excluídos.

Bhabha (1998) nos auxilia a problematizar a temática da diversidade. Tratando especificamente da questão entre diversidade cultural e diferença cultural, o pensador indiano abre possibilidades teóricas para que matizemos, de maneira mais cuidadosa, o debate acerca da diversidade, ou melhor dizendo, das relações entre “nós” e “eles”. Em linhas gerais, Bhabha (1998) marca que diversidade cultural é um objeto epistemológico, que é tratado sob um prisma ético, estético e etnológico. É um reconhecimento de totalidades culturais coexistentes em seus conteúdos próprios. A ideia de diversidade cultural dá margem para se pensar, por exemplo, a questão do multiculturalismo em contrapartida a concepções naturalizantes de uma única cultura. Pelas considerações de Bhabha (1998), podemos entender que falar sobre diversidade, nos termos que estamos trabalhando aqui, é compreender ou tornar objeto de compreensão a coexistência de diferenças. Seria tomar a região de Grajaú como multicultural, onde se tem uma (ou várias) cultura indígena e uma (ou várias) cultura não indígena, por exemplo.

A ideia de diferença cultural, em Bhabha (1998), denota mais a análise dessas multiculturas em relação de poder, configurando-se em “um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 63). Assim, pode-se chegar à conclusão, de que uma cultura só se produz no momento de sua diferenciação. Não há uma cultura única, assim como toda cultura está em relação a outra. Como não há uma cultura homogênea, cristalizada. Todo “nós” só se anuncia a partir da existência “deles” e isso é dinâmico no tempo e no espaço. A única coisa que nos permite falar em “não indígenas” em Grajaú ou em qualquer lugar do mundo é a existência das culturas indígenas, que por sua vez só existem enquanto tal em relação aos “outros”, que somos nós, não índios.

Trazendo essa discussão de Bhabha (1998) para meus objetivos, esse espaço relacional que este autor evoca para entender diversidade/diferença, tem como principal efeito a compreensão de que estamos permanentemente em disputa, ou em negociação, utilizando o termo do próprio Bhabha (1998). Estabelecemo-nos e produzimo-nos nesse campo de forças, nessas relações de poder. Ainda segundo Bhabha (1998, p. 69), explorar esse espaço, esse entre-lugar, é abrir a possibilidade de nos pensar como “os outros de nós mesmos”. Quando discuto a questão da diversidade, parto dessa perspectiva. Entendo diversidade como a multidimensionalidade das relações de diferenciação, abarcando seu aspecto mais significativo, que é entender essas relações como um campo de enunciação, disputa e negociação.

As contribuições de Castro-Gómez (2010) também nos fornecem novos elementos analíticos. Estou partindo da ideia de que a escola e a pedagogia moderna são construções de uma sociedade que se buscou ordenar, disciplinando e normalizando os “outros” que não seguiam suas concepções de aprendizagem e subjetivação/identidade. Percebo agora que são os discursos coloniais, marcados por uma visão de mundo hierárquica no que diz respeito aos aspectos étnico-racial, religioso, de gênero, sexual etc., que fundam os discursos modernos de ordenação. Posso então entender como esses discursos modernos se construíram e se reproduziram entre “eles” e entre “nós”, até os dias atuais, negando, inferiorizando, excluindo determinados grupos sociais no Brasil. Temos essa herança colonial presente na nossa forma de ser brasileiro. Pensar para além de uma escola colonizada é mais que pensar políticas de inclusão ou políticas de escolas indígenas ou quilombolas, por exemplo. É antes de tudo um exercício de *problematização* (FOUCAULT, 1995) da formação da nossa sociedade e da diversidade que a caracteriza.

Venho tentando entender, ao longo deste trabalho, como as múltiplas dimensões da diversidade podem ser pensadas em uma perspectiva de formação de professores para a diversidade, no contexto de Grajaú. Ao analisar os discursos dos sujeitos, percebo que esta diversidade é atravessada pela *colonialidade* do saber, do poder e do ser, característica dos países latino-americanos, que sofreram influências de um padrão europeu de conhecimento, de relações de poder, de modos de vida e principalmente de concepção de “indivíduo normal”.

Parece-me que em Grajaú esta *colonialidade* se reproduz nos meios sociais, e principalmente nas escolas, classificando negros, índios, homossexuais, mulheres e outros sujeitos que não se encaixam na ideia colonial de “indivíduo normal”, como inferiores. Nesse ínterim, foi preciso acionar a noção de transversalidade e multidimensionalidade da diversidade, como um processo de diferenciações, para tentar entender o processo de formação de professores.

No entanto, uma fala em particular, me fez atentar para esta transversalidade e essa multidimensionalidade, percebendo que elas não são acionadas apenas quando pensamos o respeito e a compreensão da diversidade. A categoria *colonialidade* nos permite perceber que os preconceitos, estereótipos, discriminações, inferiorizações, silenciamentos e invisibilidades desses sujeitos “fora da normalidade” colonial, funcionam, também, em uma mecânica transversal e multidimensional. A lógica colonial de classificação e hierarquização é a mesma para os processos discriminatórios. E isso se fez presente em uma fala particular, de um sujeito da pesquisa sobre a questão da homossexualidade:

Porque o negro nasceu negro; o nordestino nasceu nordestino; o índio nasceu índio; o pobre não é pobre porque quer; já o homossexualismo, eu não sei se é opção, se ele está preso aquilo, é algo que eu não consigo definir. Sabe que toda criança tem a fase do ‘por quê’, ‘Por que isso? Por que aquilo?’, eu sou assim, eu sempre questiono, ‘se isso é certo, por que é certo’. E eu vejo o normal não como o certo. Porque o normal é relativo, se muitos fazem é normal, se poucos fazem não é normal. Eu considero o homossexualismo como uma coisa não correta.

Este aluno, talvez de uma forma não intencional e não discriminatória contra todos os grupos sociais que citou, acionou, em única frase, o fundamento que subjaz o preconceito de herança colonial no Brasil. Há, nas entrelinhas dessa formação discursiva, uma ideia de que existe uma condição naturalizada de inferiorização. O negro não pode ser o branco, porque ele “nasceu” negro; assim como o nordestino nunca poderá ser paulista, pois ele “nasceu” nordestino; o índio jamais poderá deixar de ser índio. É a lógica da escravidão, é a lógica do extermínio dos índios, é a lógica dos grupos radicais

contemporâneos, que querem dividir o Brasil ao meio, porque acreditam que o nordestino é o atraso do país e isso só será solucionado, arrancando o nordeste do Brasil. Embora este aluno traga uma interpretação diferenciada dessa lógica acerca do pobre e do homossexual, na lógica colonial esses grupos também nunca deixarão de ser o que são.

Existe uma transversalidade e uma multidimensionalidade no preconceito, mas penso que uma lógica de normalidade colonial atravessa as concepções que temos sobre negros, índios, nordestinos, homossexuais, pobres, mulheres, pessoas com deficiência e afins. A matriz colonial do preconceito fundamenta os discursos que encontrei ao longo da pesquisa sobre esses sujeitos, na cultura brasileira, grajauense, na família, nas escolas, nas igrejas, na rua, nas mais variadas relações sociais que estabelecemos.

A ideia de uma “natureza inferior” é oriunda da tentativa de exploração do processo histórico de expansão do imperialismo europeu. Foi utilizada na dominação da América, da África e de alguns países asiáticos. Tal dominação se dava pela força e uso do poder de guerra, como também pelo saber. Assim, os elementos como raça, etnias, gênero, sexualidade, territorialidade foram “naturalizados” e hierarquizados, de forma que pudesse se estabelecer uma classificação social que dividisse o mundo entre superiores (com os atributos “naturais” europeus) e os inferiores (com os atributos “naturais” das colônias). Quijano (2010, p. 118) aponta que “o papel que cada um desses elementos joga na classificação social, ou seja, na distribuição do poder, não tem nada a ver com a biologia, nem com a ‘natureza’”. Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais”. Esta é a origem da ideia de “natureza” das categorias sociais na matriz colonial de preconceito. Por isso, o aluno acima recorre à expressão “nasceu” para expressar algo irremediável. Ou, como outros sujeitos expressaram, ao longo da pesquisa, “vem de berço”. Trata-se de um “mito metafísico”, nas palavras de Quijano (2010, p. 119), “não se trata em rigor de nenhuma história ou nem sequer de um mito histórico: postula estado de natureza, com indivíduos que não possuem entre si genuínas relações sociais [...] ou seja, como se fossem relações definidas previamente num reino ôntico, a-histórico ou trans-histórico”.

Pensar a formação de professores para a diversidade, implica pensar a matriz colonial do preconceito. A forma histórica como lidamos com as diferenças atua na estruturação da escola, no estabelecimento do currículo, nas práticas pedagógicas, nas relações escolares entre alunos e entre aluno e professores. Concepções naturalizantes da diferença, como apontada acima, estão no cerne das questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, geopolítica, todas elas engendradas pela *colonialidade do poder, do saber e do ser*

(CASTRO-GÓMEZ, 2012). Penso que a *problematização* das relações de diferenciações marca outra postura frente a diversidade, para além da matriz colonial do preconceito. Esta *problematização* envolve entender as múltiplas dimensões da diversidade e seu aspecto transversal. Visa lutar pela destruição do “mito metafísico da inferioridade de origem” (ARROYO, 2012).

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

A proposta deste trabalho foi analisar os desafios que a UFMA tem para com a formação de professores para a diversidade, no contexto de Grajaú. A tônica dos “desafios” foi enfatizada ao longo do texto, porque essa era minha principal preocupação. Não entender “queixas” de uma forma simples e aligeirada, como se fosse um levantamento, mas buscar entender “demandas” sociais a partir das leituras teóricas realizadas. Foi desafiante esse percurso, por entender que meu papel, como pesquisador, situa-se em um lugar diferenciado, buscando ir além dos que as percepções de alunos ou pares anunciam como problemas. Os desafios traçados ao longo dessas páginas são extensos e complexos e requerem cuidados em sua análise, a fim de não cair, também, em um mero rol de questões levantadas e suas soluções imediatas. Acredito que o signo “desafio” que pautou minhas intenções como pesquisador acompanharão esse texto e suas ressonâncias. A pesquisa não se trata de um fazer pautado nas conveniências sociais, institucionais e políticas. Cabe ao pesquisador ir além e buscar problematizar de forma consistente teoricamente aquilo que por muitas vezes não incomoda os outros ou que é tratado de maneira convencional por interesses políticos. Busquei cumprir esse meu papel e mesmo se tratando de um campo muito próximo a mim, tentei dar visibilidade a alguns elementos do nosso cotidiano que estão diariamente presentes nas nossas relações, mas não são reconhecidos ou são silenciados. Tentei fazer essas análises, compreendendo individualidades e processos históricos que conduziram os sujeitos a pensar e agir de determinadas formas. Também foi minha preocupação compreender os limites políticos e institucionais para operarem mudanças em questões que envolvem organização social e histórica do modo como lidamos com nossa diversidade.

O pesquisador deve se pautar na coragem da verdade. Na coragem de descobrir aquilo que se propõe, de se transformar a partir dessas descobertas e de escrever sobre essas transformações. Quando me propus a investigar minha prática profissional e meu campo de atuação, através de uma metodologia participativa, estava desde sempre

implicado com a pesquisa e com seus resultados. De alguma forma, estou em cada fala de cada sujeito, estou nas propostas pedagógicas dos cursos, estou nas minhas críticas, nas minhas análises, estou implicado em toda problemática deste trabalho e em suas repercussões. Conduzo essa minha agência com outra implicação, a partir do meu sentimento de pertença aos grupos sociais que historicamente foram tratados como os “outros” da sociedade. Carrego em mim a *outredad* (MORENO, 2005) e isso me impulsionou neste trabalho a pensar sobre “nós, os outros”. Uno meu compromisso como professor de uma Universidade Federal localizada no interior do Maranhão, marcado pela desigualdade pautada na diferença, ao meu compromisso com “nós, os outros”, buscando abrir novos espaços de ocupação e valorização simbólica. Nesse sentido, pensar a formação de professores para a diversidade em um cenário tão rico como em Grajaú se tornou estratégico numa ação de pesquisa implicada socialmente.

No que tange à diversidade étnico-racial, busquei entender as duas dinâmicas que envolvem o lugar simbólico que negros e índios têm no município. Como negro, desde que cheguei a Grajaú já percebi que lá reproduzia o mesmo padrão nacional de desvalorização racial. O preconceito racial está presente no dia-a-dia da cidade, nos olhares, nas falas, nas piadas, na ausência dos negros em lugares de destaques no cenário político e social. O estranhamento não tardou a aparecer pelo fato de um negro estar chegando à cidade como professor universitário. Também pude ouvir relatos de que o racismo está presente nas ruas e estabelecimentos da cidade, presente nas escolas seja nas relações entre alunos, seja na relação professor-aluno. O desafio foi sendo narrado pelos sujeitos, apresentando-se como uma questão central para o entendimento de nossa diversidade. Questões que envolvem a construção de identidades, bem como acesso a direitos, entrecruzaram-se com questões como o debate do sistema de cotas, de forma a desenhar um quadro que apresentou desafios para futuros professores pensarem a diversidade étnico-racial nas escolas grajauenses.

A relação com os *Tentehar* também se apresentou como um desafio para pensar a diversidade étnico-racial na formação de professores em Grajaú. Os conflitos históricos entre índios e não-índios, se não estão presentes atualmente de maneira violenta como foram anos atrás, hoje existe uma violência simbólica distribuída pelo município. Os grajauenses ainda mantêm uma visão colonial do índio como um selvagem primitivo que precisa se civilizar para ser aceito socialmente. Não foram poucas as histórias que eu ouvi sobre o preconceito contra os índios, alocando um lugar de inferioridade para eles. Outra marca da violência contra a cultura *Tentehar* se apresentou através dos discursos que

defendem que esta já não existe mais. Alguns sujeitos apresentaram o ideário nacionalista que defendem que a miscigenação culminou com o fim das culturas indígenas. Para eles, os índios já não existem mais em Grajaú, a partir do momento em que eles estão vestindo roupas e se relacionando com os “brancos”. Existe uma tentativa de invisibilização dos *Tentehar* no município, de forma a anular suas diferenças para o padrão colonial. Essa invisibilidade já chegou nas escolas e ouvi relatos de que algumas crianças e jovens *Tentehar* estão negando sua cultura e seus valores a fim de não serem discriminados e serem aceitos socialmente. Comportamento esse, que muitas vezes é reforçado pelos professores e silenciado pelo poder público. Este é mais um desafio para se pensar a formação de professores para a diversidade em Grajaú.

No que diz respeito à questão da orientação sexual, o cenário desenhado pelos sujeitos da pesquisa revelou-se de grande preocupação quanto aos indivíduos que não são autorizados a manifestarem sua sexualidade. O discurso vigente e quase consensual acerca da homossexualidade é marcado por um preconceito e discriminação veementes. A *heteronormatividade* (MISKOLCI, 2009) organiza a forma como os grajauenses classificam os sujeitos com outras orientações sexuais como sendo abjetos, dignos de “nojo”. A homofobia se manifestou articulada com doutrinas religiosas da Igreja Católica e das religiões evangélicas, que compõem mais de 90% da população do município. As doutrinas foram defendidas com base na fé e, tirando raras exceções, os sujeitos se mostraram absolutos e resistentes à possibilidade de problematizar seus preceitos e seus valores quanto à homossexualidade. Esse cenário também se desencadeia nas escolas, como relatado, apontando mais um desafio para pensar a diversidade na formação de professores. Assim, também foi quando se tratou da mulher, regida por um código moral de conduta local; com os “sertanejos” vistos como inferiores diante das pessoas da cidade; com os pobres de bairros periféricos, vistos como violentos e perigosos; com a pessoa com deficiência, vista como “coitada” e necessitada de cuidados especiais. Esses sujeitos foram aos poucos montando um agrupamento de “outros” no contexto de Grajaú, merecedores do estranhamento social e do processo histórico de exclusão, silenciamento, inferiorização, invisibilização por parte do Estado.

A UFMA quando se instalou em Grajaú assumiu um compromisso com essa realidade social. Como diz o lema da atual administração da universidade, somos “a universidade que cresce com inovação e inclusão social”. Pois, esses desafios estão diante da universidade, entrando cada dia mais em suas salas de aula, demandando projetos pedagógicos voltados para essa *outredad* e formação de professores que busquem lidar com

essa diversidade. Analisei, através dos documentos e ações, que a UFMA ainda não assumiu essa responsabilidade e com cinco anos em Grajaú, institucionalmente, ainda nega seu papel diante desses desafios. Existem ações pontuais de alguns docentes que se voltam, pelo seu histórico, para questões da diversidade. As contingências políticas e institucionais que levam a essa ausência da universidade são analisadas pela vinculação da instituição com as perspectivas da política nacional de educação, que é baseada em ambiguidades e silenciamentos, e não em *problematização*, diante de nossa diversidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CAPELO, Maria Regina C. Desigualdade, educação e inclusão: implicações e provocações. In: LIMA, Angela Maria de Sousa et al. (Org.). **As desigualdades e suas múltiplas formas de expressão**. Londrina: EDUEL, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Los avatares de la crítica decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 16, Enero-Junio, 2012.
- COELHO, Elizabeth Maria B. **Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 27, Maio, 1978.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- IBGE. **Cidades: Grajaú**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acessado em: 03/11/2014.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009.

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido para publicação em 12/01/2015

Aceito para publicação em 10/04/2015